

## O universo lúdico, estético e poético na educação musical: reflexões a partir de Edgar Morin

Renato Cardoso

Instituto de Artes da UNESP

**Resumo:** Edgar Morin circula sobre o tema da identidade humana no livro *O Método vol.5 – a humanidade da humanidade* (2012b). Nesta obra, o autor desenvolve o polo dialógico *sapiens-demens*, que toma a identidade humana como uma transição contínua entre o aspecto empírico/técnico/racional e o simbólico/mitológico/mágico. Para além desses dois polos, o autor teoriza sobre três estados que compõem o universo humano: o lúdico, o estético e o poético. Assim, esses estados são a porta de entrada para uma reflexão sobre a música e sobre a educação musical, de forma aberta e processual, que esteja sobre fundamentos do âmbito do artístico e do musical. O universo lúdico-estético-poético é em essência a manifestação da poesia vivida, o estado maior de significação da vida. Os conceitos de lúdico, estético e poético, ao mesmo tempo que delimitam o campo do fazer musical, também operam uma abertura em relação a temáticas transversais e à ligação de saberes tão necessária para a atualidade da nossa cultura.

**Palavras-chave:** *Sapiens-demens*. Estado estético. Complexidade. Educação musical

### The ludic, the aesthetic and the poetic universe in Music Education: some thoughts after Edgar Morin

**Abstract:** Edgar Morin surrounds the theme of human identity on his book *The Method vol.5 – the humanity of humanity*. In this work, the author develops what he calls the dialogic of *sapiens-demens*, by taking the human identity as a continuum between its empirical/technical/rational aspect and its symbolic/mythologic/magic aspect. Beyond these superlatives, the author theorizes about three states that set up the human universe: the ludic, the aesthetic and the poetic. Therefore, theses states are the gateway to music and music education thinking, as an open and processual form, grounded in artistic and musical scope. The ludic-aesthetic-poetic universe is, in its essence, the manifestation of the living poetry, the utter state of meaning-making. The concepts of ludic, aesthetic and poetic, while they set out the field of music making, they also act as an opening towards transversal themes and knowledge connection necessary to the currents needs of our culture.

**Keywords:** *Sapiens-demens*. Aesthetic state. Complexity. Music education.

#### *Homo sapiens-demens*

Há algumas décadas, tem ocorrido um esforço teórico e prático em se fundamentar propostas educacionais para a música a partir da atividade filosófica, instituindo assim o campo acadêmico da Filosofia da Educação Musical, no qual o estudo que empreendo se alinha<sup>1</sup>. Tal iniciativa

pode ser observada a partir da década de 1970 nos Estados Unidos, passando a partir dos anos 1990 a um grande impacto nos países anglófonos, seguido de uma disseminação de eventos acadêmicos, artigos e livros.

Uma das possibilidades de tal empreitada tem sido a revisitação de textos filosóficos e de autores que buscam por uma reaproximação entre áreas do conhecimento, já que a Filosofia da Educação Musical incentiva

<sup>1</sup> Doutorado em andamento no PPG-Música da UNESP.

uma prática reflexiva voltada à ligação de saberes.

Nesse artigo, proponho uma reflexão a partir de escritos selecionados de Edgar Morin (1921- ), em especial sua obra *O método*, nos volumes três, quatro e cinco (MORIN, 2012a, 2011, 2012b). Em específico, o objetivo deste trabalho é investigar a relação dos conceitos de estado lúdico, estético e poético com a educação musical. Nesse sentido, busco primeiramente a contextualização do trabalho do autor, seguido por uma explanação de termos que giram em torno do universo lúdico-estético-poético, para finalizar com uma reflexão sobre a educação musical pautada nesses conceitos.

Em *O método vol. 3: o conhecimento do conhecimento* (2012a, primeira edição de 1986), Edgar Morin trata dos fundamentos bio-antropológicos do conhecimento, da relação mente-cérebro e traça um panorama de como as incertezas produzidas pelos modos tradicionais de conhecimento (ciência e filosofia) podem ser tomadas como ponto de partida para uma nova abordagem epistemológica. Nesse sentido, o autor caminha por um projeto de "deslocar e ultrapassar o problema dos fundamentos" de uma epistemologia (MORIN, 2012<sup>a</sup>: 256).

Em *O método vol.4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização* (2011, primeira edição de 1991), o autor aborda alguns temas da sociologia do conhecimento, como a relação entre determinismo e autonomia; conceitos como o de racionalidade, racionalização, doutrina; e encerra o livro com seu pensamento sobre a formação dos paradigmas, ponto central de sua obra.

Já o universo lúdico-estético-poético é definido e contextualizado no vol.5 do *Método, a humanidade da humanidade* (2012b, primeira edição de 2001). Nesse livro, o enfoque do autor está na procura da identidade humana, em um trabalho dedicado à antropologia do conhecimento, de certa

forma fechando um ciclo com os dois títulos anteriores. Para tanto, Morin define o homem como *homo sapiens-demens*, nunca redutível a apenas uma racionalidade absoluta ou a sua loucura inevitável. A partir daí, o autor navega entre esses dois polos, com a apresentação do universo lúdico-estético-poético e posteriormente do impacto deste nas diferentes formas de elaboração do conhecimento, como a religião, a filosofia, a ciência e as artes.

É importante notar aqui que Morin reserva um espaço para as diversas ciências e artes na construção e no estudo a identidade humana. Na construção humana, no sentido de sermos seres localizados no cosmos, na biosfera, na espécie, nas sociedades e nas subjetividades. Todos esses fatores constroem a nossa formação enquanto humanos. Também no estudo da nossa condição, pois as diversas ciências humanas se desenvolveram no sentido de tentar cada vez mais desvendar a identidade humana. Porém, para Morin, a condição humana deriva não só das ciências humanas, da reflexão filosófica e das descrições literárias. As ciências naturais também têm o seu papel na definição da identidade humana, de situar o tempo, o espaço e a materialidade da nossa existência. "Daqui para o futuro o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psico-sócio-cultural, as duas entradas remetendo uma para a outra" (MORIN, 2002:43). No *Método vol.5*, ele estabelece a trindade indivíduo-espécie-sociedade, para tratar da relação desses enraizamentos para a definição do ser humano.

Esse também é um dos objetivos da educação, conforme formulado em seu o livro *A cabeça bem feita* (2002, original de 1999). "Assim, todas as disciplinas, quer as ciências naturais, quer as ciências humanas, podem hoje ser mobilizadas para convergir sobre a condição humana" (MORIN, 2002:45).

Morin inicia o *Método 5* colocando lado a lado as contribuições das

ciências naturais, das ciências humanas e das artes para o desvendar da humanidade. "Podemos encontrar na literatura, na poesia e na música [...], na pintura e na escultura outras tantas mensagens sobre a profundidade de nossos seres. Assim, todas as ciências e todas as artes iluminam, a partir de ângulos específicos, o fenômeno humano" (MORIN, 2012b:16). Isso significa aqui que o autor enxerga esses diferentes campos do conhecimento sem hierarquização, e igualmente sem considerar que qualquer desses campos é dispensável.

Para uma possível definição da humanidade, Morin parte dos termos que concebem o homem a partir de seu aspecto racional: *homo sapiens*, *homo faber* e *homo economicus*. Nas palavras do autor:

A racionalidade é uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana (MORIN, 2012b:116).

Parte do projeto do autor não é negar a racionalidade humana, mas sim relativizá-la em um contexto mais abrangente que inclua sua ligação intrínseca com o seu oposto: o delírio, a loucura. Usando os termos da citação acima, o lado *demens* sobreporia o princípio do desejo sobre o princípio de realidade. Assim é possível compreender grande parte das críticas que Morin faz à dominância científica dos modos de pensar da atualidade. Pois ele considera que mesmo essa forma de conhecer também implica nos seus próprios potenciais destrutivos e delírios. A título de exemplo, ele cita as corridas armamentistas e a crença em

que a ciência seria capaz de oferecer uma salvação para a humanidade.

Cabe aqui um paralelo com a educação e com a educação musical. A formação do músico prático a caminho da profissionalização passa por uma série de processos de desenvolvimento da racionalidade e da técnica, desconsiderando do ambiente educacional os outros inúmeros aspectos dos educandos. Em específico, os conservatórios e cursos de bacharelado têm por um lado uma forte ênfase na técnica instrumental e/ou vocal, teoria e análise musical e por outro lado a missão de introduzir ao educando o universo da pesquisa acadêmica, muitas vezes acompanhado de um discurso cientificista. Não pretendo aqui confrontar esse modelo diretamente, mas sim apontar maneiras de se ampliar o enfoque da formação musical. Assim, é de grande importância debater a questão da racionalidade no âmbito da educação musical e igualmente elaborar alternativas teóricas e práticas a respeito de como englobar os demais aspectos do sujeito no processo educativo.

A respeito das limitações do termo *homo sapiens*, o autor explica:

A especificação *homo sapiens* permanece, de qualquer maneira, insuficiente. Faz do humano um ser ignorando loucura e delírio, privado de vida afetiva, de imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso (MORIN, 2012b:116).

Assim, por mais que o autor inicie seu argumento apontando o lado mais radical do *homo demens*, como a barbárie, a loucura e o delírio, o faz no intuito de apontar esse traço inescapável do ser humano: "por toda parte onde o *homo* continua a pretender-se *sapiens*, onde imperam o *homo faber* e o *homo economicus*, a barbárie está sempre pronta para ressurgir" (MORIN, 2012b:117).

Em seguida, ele pontua uma faceta do *homo demens* já discutida em seu trabalho anterior, no *Método 4* (2011). Trata-se de maneiras mais sutis de renúncia da racionalidade, como o excesso de racionalidade:

A racionalidade transforma-se em seu contrário quando se degenera em racionalização. A abstração, a perda do contexto, o fechamento de uma teoria em doutrina blindada, a transformação da ideia em bandeira, tudo isso conduz à racionalização ideológica delirante. O desconhecimento dos limites da lógica e da própria razão leva a formas frias de loucura: a loucura do excesso de coerência. A racionalização é a forma de delírio oposta ao delírio da incoerência, mas a mais difícil de identificar. Assim, *homo demasiado sapiens* torna-se, *ipso facto*, *homo demens* (MORIN, 2012b:119).

Nesse caso, o princípio do desejo também se sobrepõe ao princípio de realidade, traço do *homo demens*, pois a teoria, quando conduzida da maneira mencionada acima, maneja a realidade de forma a encerrá-la em um todo simplificado, perfeitamente coerente e provavelmente desconsiderando outros aspectos importantes dessa realidade. Nesse sentido, a busca por um pensamento exclusivamente racional, também seria um delírio na opinião do autor.

A ideia de polarizar a definição do humano entre *sapiens* e *demens* não tem, portanto, a ideia de apenas antagonizar esses elementos, mas também de entendê-los como complementares. Morin escreve que “uma vida totalmente racional, técnica e utilitária seria não apenas demente, mas inconcebível. Uma vida sem nenhuma racionalidade seria impossível” (2012b: 141). Logo, não só

ele abre um grande leque a respeito das características humanas, como cada termo não pode ser reduzido ao outro. Esse tipo de condução das ideias é típico deste autor, que prefere evitar um pensamento dualista, enquanto reconhece a diversidade de dimensões que cada assunto complexo apresenta.

No *Método 3* (2012a), Morin introduz a questão do pensamento duplo mito-logos. De um lado, o pensamento empírico/técnico/racional, que comporta, dentre outras coisas, o uso da racionalidade e da lógica (indução/dedução, aplicação verificável de uma teoria), o uso da disjunção, isolamento e tratamento técnico dos objetos. Do outro lado, o pensamento simbólico/mitológico/mágico, que trata de um discurso baseado na compreensão subjetiva, singular, que conhece o mundo a partir do reconhecimento de pertencimento a ele. Ele considera o poder evocativo do símbolo e das operações sobre ele, a partir da magia. A magia aqui se caracteriza pela predominância do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, sendo que ritualizado, “o desejo deve obedecer a regras e ritos para realizar-se” (2012a:181).

Assim como a técnica é a ação do pensamento empírico-racional, a magia é a ação do pensamento simbólico-mitológico.

Morin desenvolve suas considerações mito-logos a partir de um estudo sobre o pensamento arcaico, de seus modos de conhecimento e ação. Ele considera que “por um lado, há distinção de fato muito clara entre esses dois modos; por outro lado, eles estão imbricados de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua ou degrade o outro” (2012a:168). No *Método 4* (2011), ele vai fazer toda uma narrativa para mostrar como que o pensamento mitológico retorna através das próprias práticas científicas mais racionais. Assim, ele antecipa no *Método 3* a questão de que “o problema dos dois pensamentos não é pois somente um problema original e

histórico ultrapassado, mas o problema de todas as civilizações, inclusive as contemporâneas: um problema antropológico fundamental.” (2012a:170).

O paralelo entre o *homo sapiens-demens* e o pensamento duplo mitológico, desenvolvidas em livros diferentes, no intervalo de quinze anos, é feito no *Método 5* justamente na passagem em que inicia um pensamento sobre arte e criatividade: “Na confluência de *sapiens* e *demens*, do mito e da racionalidade, na fecundação e superação mútuas, aparecem as grandes obras da poesia, da literatura e das artes” (MORIN, 2012<sup>a</sup>:125). O autor também retoma a relação entre o pensamento duplo mitológico quando está finalizando suas considerações sobre estética:

Os artistas, escritores, poetas, são “inspirados”, de fato, pelo pensamento analógico-simbólico-mitológico, mesmo fazendo intervir, com frequência, nessa inspiração mesma as operações e os controles de um pensamento racional-técnico. [...] A estética situa-se na confluência onde se fecundam os dois pensamentos, o mítico e o racional, os dois universos, o real e o imaginário (2012b:148).

É importante salientar aqui que a denominação *demens* pode servir em momentos diferentes do texto do autor para indicar tanto a loucura, o delírio quanto a mitologia e religião, sem necessariamente transformar essas duas dimensões em sinônimos. Carece ao autor nesse momento do texto uma disposição de formalizar mais claramente seu pensamento a esse respeito, cuja percepção se torna mais nítida ao se compreender que para ele, o mito e a religião contêm sempre um traço de racionalidade, por mais que se encontrem conceitualmente no polo mais próximo ao *demens*.

O filósofo Robin Fortin (2007), comentador dos seis volumes do *Método*, considera que o simbólico/mitológico/mágico está sob o domínio do pensamento imaginário, sendo este o meio do caminho entre o *sapiens* e o *demens*. Essa afirmação é própria de Fortin e não tem corroboração com o que é afirmado no *Método 5*. Parece que essa é uma tentativa do comentador de distinguir o lado *demens* do pensamento simbólico/mitológico/mágico sem reduzir um ao outro. Na seção sobre o imaginário, Morin vai falar sobre outros aspectos também, além desse pensamento mitológico, como os sonhos, as imaginações, ilusões. Nesse sentido, é importante o esforço comum entre esse comentador e o presente trabalho em deixar nítido de que *demens* não é sinônimo de pensamento mitológico.

Seria mais preciso considerar uma bifurcação, em termos de oposição, de dois elementos que se opõem à racionalidade sem que por isso possam ser considerados idênticos. A título de distinguir essas oposições, exponho a explicação de Morin:

A mente humana revela-se no exercício de um pensamento racional (*logos*) e no exercício de um pensamento mítico (*muthos*). O primeiro, presente desde as origens, desenvolve-se, sobretudo, nas ciências; trata-se de um pensamento apto a colher e a verificar sistematicamente informações; utiliza a lógica, a ideia, o cálculo e desenvolve as suas estratégias cognitivas na relação com o mundo empírico. O segundo, presente também desde as origens, desenvolve-se no mito, utiliza as analogias e os símbolos, transgride a lógica e alastra-se num mundo onde o imaginário entrelaça-

se com o real (2012b:103-104).

básicos da vida (HUIZINGA, 2000:30).

Já a arte, incluindo aí a música, está na confluência entre ambos os polos, em uma dimensão que ele vai denominar como universo lúdico-estético-poético. O lúdico, o estético e o poético são a porta de entrada para uma reflexão sobre a música e sobre a experiência educacional musical. É importante notar que essa trindade pode subsidiar tanto o pensamento sobre a música em si quanto sobre seus diversos processos de ensino/aprendizagem.

### Estado lúdico

Morin faz uma breve introdução ao estado lúdico, também utilizando a denominação *homo ludens*, cunhada por Johan Huizinga, no livro *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura* (2000, primeira edição em 1938). Nesse sentido, é interessante recapitular o que esse teórico definiu como jogo e sua importância para a cultura.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais

Relevante no trabalho de Huizinga é o fato de ele considerar o jogo uma atividade anterior ao surgimento da humanidade, sendo assim, um dos pressupostos básicos para o surgimento da cultura. Ele também se interessa particularmente por como o jogo se situa na vida adulta, moldando a cultura e a sociedade. É nesse sentido que Morin também vai pensar na questão do jogo. O lúdico se constitui como um elemento da cultura, como forma significativa, como função social. Outro aspecto importante a se considerar é que o jogo acontece em uma dimensão própria diferente da realidade cotidiana. Isso permite aos envolvidos experimentar situações de conflito, de cooperação e de risco que não impactarão em prejuízos da vida cotidiana. Conforme aponta Morin:

O jogo é um engajamento psíquico, uma inserção física, uma atividade prática que se coloca face a face com o mundo real para desafiá-lo e domá-lo, mas de modo benigno. Ele nos mergulha no conflito e na batalha, mas sem as consequências cruéis do verdadeiro conflito e da verdadeira batalha. O jogador permanece consciente do jogo, sem o qual haveria ofensa, crueldade e tragédia (MORIN, 2012b: 145).

O interessante dessas colocações é que elas atentam para o fato de que não só o jogo está associado também à vida adulta, ele pode pertencer a situações educacionais musicais para adultos. Essa dimensão humana continua produzindo experiências e conhecimentos no adulto. Conforme Morin, "O jogo, cuja finalidade não é 'séria', comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na

estratégia” (MORIN, 2012b:130). Ou seja, há sempre um componente da experiência que se transforma no engajamento do jogo. O jogo é um tema já bastante discutido nas áreas da educação e da educação musical, cabendo ao texto de Morin apenas ressaltar seu aspecto antropológico e fazer uma posterior conexão com os estados poético e estético.

A respeito da composição e interpretação musical, muito também pode ser experimentado através do jogo. Vale lembrar nesse caso os conhecidos processos composicionais de John Cage com dados, por exemplo (Cf. CAGE, 1961). Huizinga ainda comenta que na arte, a superação dos “ismos” também é um jogo entre artistas e sociedade.

Considerando o jogo e sua inserção na educação musical, Paulo Miranda defende que o jogo atende à formação integral do indivíduo:

Observados a partir do perfil da educação, os jogos e brincadeiras musicais tangem diferentes estruturas, sejam elas motivacionais, cognitivas, sensório-motoras, corporal-sinestésicas, entre diversas outras, e se conformam a diferentes fases do desenvolvimento humano, devido às suas diferentes características e à abrangência de uma enorme gama de idades (MIRANDA, 2013:51).

Assim, o autor considera (a partir do referencial de sua dissertação) a possibilidade do jogo musical como fim em si mesmo, não como metodologia para o aprendizado de elementos teóricos da música (compasso binário, figuras rítmicas). Entre os processos latentes nos jogos, ele menciona a “criatividade, expressão, imaginação, socialização, tomada de consciência do novo” (MIRANDA, 2013:53).

## O estado estético

Edgar Morin inicia sua seção sobre o estado estético desvinculando a estética de uma necessária relação com obras de arte. Para ele, não só a arte favorece o estado estético, mas também elementos olfativos como perfumes e do paladar como alimentos e bebidas. Objetos utilitários também podem participar de uma contemplação estética, como moinhos de vento e locomotivas a carvão. Mesmo comportando finalidades utilitárias, um objeto pode participar de uma relação estética com o sujeito.

A ênfase do autor aqui está mais no sujeito que experimenta o estado do que propriamente nos tradicionais “objetos estéticos”. É nesse sentido que ele recorre aos termos gregos *aisthètikos*, *aisthanesthai*. O sujeito que sente, que se sensibiliza, a partir das mais diversas experiências por ele vivenciadas é o que interessa aqui. No caso, uma das intenções do autor é a de superar uma visão utilitarista dos objetos, por uma visão estética das coisas. Muitos artistas contemporâneos trabalham sob essa perspectiva desde Marcel Duchamp.

Em termos de formação musical, não cabe, portanto, apenas a contemplação das obras musicais, a escuta desinteressada. Pois qualquer experiência pode indicar um estado estético latente no ambiente formativo, incluindo sons ao acaso, produzidos no ambiente de aprendizado e em seu entorno. Outros objetos utilitários, observações empíricas e diálogos reflexivos também podem se tornar disparadores desse estado, independente de provocarem uma relação com música.

Quanto ao estético a partir do artístico, Morin considera que através da arte, assim como do jogo, podemos experimentar uma série de situações fictícias que nos dão a experiência do fato, sem a consequência dele. Em duas passagens próximas ele comenta seu efeito: “Podemos olhar de frente, em situação estética, o próprio terror, o

horror da morte, a atrocidade do assassinato, a infelicidade do órfão, o sofrimento dos traídos, desprezados, humilhados (MORIN, 2012b:146). "A estética permite-nos olhar de frente o que nos horroriza; permite contemplar a fatalidade, a atrocidade da morte, a morte injusta, a morte odiosa, a morte catastrófica, a morte perda de si mesmo, a morte perda de entes queridos" (MORIN, 2012b:146). Fica em aberto na discussão, se ocorre como afirmou Aristóteles, uma purificação do mal, mas é certo que tal estado nos traz o sentimento da felicidade a partir da infelicidade (MORIN, 2012b:147).

Esse processo também pode ocorrer com o artista, com o músico, com o estudante, no ato de criação. Morin diz que "a dor do artista nutre a beleza das obras que resplandecerá nos ouvintes, nos leitores ou nos espectadores" (MORIN, 2012b:146). Quantas criações não surgem a partir do sofrimento? Nesse sentido, a arte transfigura a dor. Tal tema é retomado no livro *A cabeça bem feita*, em uma breve passagem sobre como as grandes obras de arte contêm um pensamento profundo sobre a condição humana (2002:48). É importante notar que essa afirmação, muito baseada na tradição romântica do século XIX (na passagem citada, Morin menciona Beethoven e Schubert), se faz presente na história do pensamento desde a Grécia Antiga, com Píndaro e Aristóteles, por exemplo (Cf. LUCKÁCS *apud* CHASIN, 2004:53-54). A partir da minha experiência na formação musical de adolescentes, notei que as composições musicais em um ambiente de confiança muitas vezes transparecem tal ideário. Essa possibilidade de deslocamento da subjetividade não deveria ser menosprezada em virtude de um afastamento do romantismo no campo da filosofia da educação musical contemporânea. De certo, é necessário ligar tal atribuição possível na música a um novo contexto de significados, em que a transformação subjetiva, do

sofrimento para o prazer estético, encontre um novo fundamento teórico.

Em seguida, o autor coloca a possibilidade do sentimento da compaixão pelo outro, experimentado a partir de uma situação fictícia e estética. Nesse caso, há um deslocamento de uma visão de mundo, proporcionado pelo estado estético. Segue as considerações de Morin:

A estética nos torna melhores, mais sensíveis, compreensíveis. Despertamos para o sentimento humano da compaixão pelo afligido, tão ausente da vida cotidiana, inclusive por infortúnios reais tão próximos de nós. Temos piedade do vagabundo por quem sentimos desgosto fora da ficção. Paramos de reduzir o gângster, o assassino, o Macbeth a seus traços criminais e compreendemos a complexidade humana (MORIN, 2012b:147).

É questionável se a estética de fato nos faz melhores, mas prefiro pensar essa citação como a descrição de uma das possibilidades frente ao estado estético. Outra questão que aqui seria fundamental é de que garantia poderia se ter de que após a experiência estética o sujeito reteria na sua vida social essas experiências adquiridas? Mesmo assim, o deslocamento da visão sobre o outro de fato ocorre na experiência estética, ainda que ocasionalmente. Nesse caso, deixar de considera-lo nesta visão panorâmica sobre a estética seria igualmente um erro.

Apesar das considerações sobre estética no *Método 5* não estejam vinculadas necessariamente à arte, Morin desenvolve um pouco mais sobre esse tópico no livro *A cabeça bem feita* (2002). Morin agrupa sob o termo 'cultura das humanidades' o desenvolvimento da linguagem (no qual inclui a literatura, a escrita ensaística, a filosofia), o cinema, as artes e a música. O objetivo dessa seção em sua



obra é o de enfatizar a importância desses elementos para uma educação integral do ser humano. A respeito das artes, o autor chama novamente a atenção para o fato das artes serem um dos caminhos para a dimensão estética na vida humana e também para o fato de sua possibilidade em transfigurar a dor.

As artes introduzem-nos na dimensão estética da existência, e segundo o adágio que diz que a natureza imita o que a obra de arte lhe propõe, ensinam-nos, esteticamente, a ver melhor o mundo. Trata-se enfim de revelar que em toda a grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música de pintura, de escultura, existe um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2002:48).

Aqui, Morin toca em um aspecto que vai se tornar relevante no desenvolvimento de um pensamento sobre as artes (e a música especificamente), que é sua capacidade de ampliar a visão e o conhecimento do mundo. Assim, as artes não teriam apenas a função de embelezamento para o humano, mas de expansão da sua capacidade de conhecer e de perceber. Esse é um pensamento capital no qual me debruçarei em trabalhos posteriores.

Ao comentar os fatores envolvidos na criação artística, a partir da obra de Morin, Robin Fortin retoma um deslumbramento inicial que se pode ter ao pensar nos processos que ocorrem ao transformar a visão cotidiana da realidade a partir da arte: "É necessária muita sapiência e muita demência para metamorfosear o mundo prosaico em que vivemos e o transfigurar em arte, em beleza, em poesia" (FORTIN, 2007:187).

O estado estético afirma a estética a partir do sujeito. Nesse caso, há a possibilidade de qualquer

fenômeno ou objeto fazer parte dessa experiência de deslocamento do sujeito. A cultura ocidental desenvolveu uma ênfase na associação da experiência estética a partir de objetos especificamente designados a esse fim, as obras de arte, mas certamente essa não é a única nem principal maneira pelo qual se pode adentrar nesse universo. Ao perceber qualquer objeto como estético, é possível deslocar seu significado utilitário para uma experiência artística.

Outro aspecto fundamental é o deslocamento da subjetividade na dimensão estética. É possível experimentar situações extremas sem a sua consequência factual (da morte, da barbárie, da violência, do sofrimento). Também é possível o caminho inverso, ao transformar uma experiência do sofrimento em algo artístico, de forma a estetizar a dor. Ainda, deve-se considerar a possibilidade do deslocamento subjetivo provocado pela dimensão estética que pode alterar nossa visão na convivência intersubjetiva. Ou seja, podemos olhar o outro de uma forma qualitativamente diferente a partir de uma experiência estética.

É importante notar aqui que todos esses fatores são apenas possibilidades da relação do sujeito com a arte e com a estética, sem pressuposição de que essas são consequências necessárias da relação do sujeito com a dimensão estética.

A partir disso é possível notar que em vários trechos do *Método 5*, Morin estabelece paralelos entre o estado lúdico e o estado estético. Entre eles está o fato já mencionado de que ambos têm um fim em si mesmo, até quando comportam finalidades utilitárias. Outro fator é o deslocamento que provocam no sujeito, mesmo que temporário, e que podem servir como um poderoso exercício na educação e na educação musical. Talvez a possibilidade de vivenciar a experiência sem a consequência, a transfiguração da dor e de se colocar no lugar do outro, sejam grandes pilares para uma

educação mais integral da pessoa. É nesse sentido que faço todos esses apontamentos aqui.

### **Estado poético**

Por fim, apresento o estado poético, que engloba os estados lúdicos e estéticos mencionados anteriormente.

A estética, como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, quanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, o que podemos chamar de estado poético (MORIN, 2012b: 135).

Ele se define por um estado transfigurador e transfigurado do real e pela possibilidade de se comungar com o que nos ultrapassa. Nesse sentido, não só o jogo e o estético são capazes de promoverem uma experiência significativa nos indivíduos e serem formativos também de suas culturas, mas eles estão agrupados em torno de um conceito maior.

O estado poético é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética (MORIN, 2012b:136).

A relação com o outro, a relação comunitária, a relação imaginária e a estética vão ser descritas por esse autor conforme ele avança na sua tipificação do estado poético. Esse estado é dividido em dez caminhos possíveis: da festa; das drogas; dos

rituais; da relação estética com a natureza; dos espetáculos de massa; dos jogos; das obras de arte; do amor; da poesia na ciência; da poesia vivida.

A festa está relacionada com os encontros coletivos laicos, ritualizados com cantos e danças. Elas também marcam momentos importantes da vida, como o nascimento, aniversário, morte. A grande questão aqui é a celebração coletiva fora de um ambiente mitológico-religioso, mas que se pode considerar como um fruto deste quando se pensa no surgimento das festas nas culturas arcaicas. A festa traz o sentido de coesão para determinado grupo. Na nossa sociedade a música está fortemente presente nesse contexto e no ambiente de aprendizado ela também é importante por marcar momentos no desenvolvimento dos educandos, como em festivais de música, apresentações coletivas etc. Esse é o momento do aprendizado em que a música está fortemente vinculada ao modo de ser dos encontros sociais. É o momento em que o educando se conecta a sua cultura, participando de sua reprodução.

Já o caminho das drogas psicoativas não cabe propriamente no ambiente educacional formalizado, por questões éticas. Porém, não deixam de figurar nos ambientes informais, e há que se reconhecer seu papel na socialização e na criação de vínculos nos grupos sociais. Morin também cita sua utilização com a finalidade de se atingir um estado de transe ou de meditação, em contextos mais religiosos. É certo que as drogas pertencem ao universo poético, apesar do estranhamento causado por conta dessa reflexão mais voltada à educação.

O terceiro caminho é o dos rituais religiosos, de ligação com o divino. Para Morin, a experiência religiosa faz parte do estado poético, por propiciar uma ligação com o que nos ultrapassa, "de comunhão com o ser supremo ou com as potências cósmicas" (2012b:136). A palavra ritual

é comumente empregada no jargão das ciências sociais tanto para ocasiões laicas quanto religiosas. Parece que aqui Morin utiliza esse termo de maneira pouco sistemática, abrindo caminho para interpretações confusas. Ele chega a usar as palavras rito e cerimonial quando se refere às festas também, por exemplo. A título de esclarecimento, preferi denominar o primeiro caminho poético por festa e este terceiro por rituais religiosos.

A educação ocidental tem uma longa história institucional de ligação com a religiosidade, história essa que foi acertadamente se laicizando durante a modernidade. Na educação musical, se acompanhou o mesmo tipo de mudança, se considerarmos sua trajetória desde a Idade Média. Uma das questões que surgem para a educação musical brasileira é de o quanto é possível evitar totalmente a presença da menção a algo religioso em ambiente educacional. É um dado que nossa cultura brasileira, em seu folclore e no seu cancionário popular, se remete muito frequentemente a ideias religiosas. O eu-lírico das canções costumam conversar com deus, exclamar em nome de deus e se utilizar de outras diversas maneiras de se relacionar com deus na vida cotidiana. É certo que na maioria dos contextos educacionais formalizados e coletivos não se deveria compartilhar músicas de culto propriamente, apesar de isso ainda ser uma prática no Brasil. Porém, a ideia de religiosidade mais aberta está presente em canções seculares também. Morin tangencia esse assunto quando fala do fato de que mesmo uma música possuindo uma função utilitária de culto para determinada cultura, pode funcionar como uma música secular estetizada para outro grupo social. Isso é fácil de se compreender quando se pensa nos corais de Bach e no canto gregoriano, pois já fazem parte de uma cultura hegemônica do ensino da música e estão mais distantes no tempo e geograficamente. Mais complicado é considerar as inúmeras manifestações culturais

populares do Brasil, como folia de reis, congada, festa do divino, cavallhada, festa junina, etc.

Segundo Euclides Marchi (2005), o século XX apresentou dois desafios a respeito da religiosidade. De um lado, a afirmação cientificista que tentava excluir qualquer explicação para o real fora da racionalidade. Por outro, "a permanência do sagrado nas manifestações da religiosidade, na cultura, nas artes e nos múltiplos setores da organização social" fez com que parte significativa da população ainda organizasse suas vidas em torno dessas experiências (MARCHI, 2005:36). Isso impulsionou uma nova revisitação dessa temática por intelectuais das ciências humanas, no qual considero que o pensamento de Edgar Morin se insere. Por ora, cabe dizer que o assunto é particularmente delicado justamente pela coexistência no estado poético de religiosidade e formas artísticas, jogos e demais atividades que possuem uma função de grande significação para a vida e de coesão para a vida social.

Morin dedica um dos modos de manifestação poética especificamente à relação estética com a natureza. Hoje em dia essa reflexão se dá na filosofia pelo termo inglês *environmental aesthetics* (estética ambiental), que se foca "na apreciação estética de ambientes naturais" (CARLSON, 2016:1). Conforme já mencionado, Morin não reduz a experiência estética apenas na relação com a obra de arte.

No contexto do estado poético fica mais claro que o estético é uma relação de encantamento a partir do sujeito, possível de ser compartilhada coletivamente, pautada pela experiência com inúmeros fenômenos, entre eles objetos técnicos e utilitários, obras de arte, admiração da natureza, rituais de outros tempos e culturas recontextualizados. Morin ainda considera a viagem para ambientes naturais, como desertos, florestas, oceano, como uma atividade poética. A natureza sempre foi uma fonte de inspiração, de mimese e de

representação para a música, das *Hébridas* de Mendelssohn às paisagens sonoras de Murray Schafer. Na educação musical brasileira, destaco o título *Música e meio ambiente: ecologia sonora* de Marisa Fonterrada (2004). A autora sugere o exercício da escuta como um modo de relação com o meio ambiente, dentre os quais destaca “as vozes dos animais, o canto dos pássaros, o zumbido de insetos e os fenômenos naturais, como chuva, trovão e vento” (FONTERRADA, 2004:80). Novamente, o que há de interessante aqui proposto por Morin é como essas diversas manifestações do artístico e do estético participam de um mesmo universo poético. Logo, a ligação entre elas se dá a partir de um conjunto teórico mais compreensivo, facilitando as trocas entre áreas do saber.

O quinto caminho é o dos espetáculos de massa, que comportam “as grandes competições esportivas e os grandes concertos públicos” (MORIN, 2012b:137). Os dois exemplos citados pelo autor poderiam ser encaixados no jogo e na arte sem grandes problemas. Mas a questão nesse trecho é salientar o alcance específico dessas formas de entretenimento, talvez o termo mais adequado aqui. Há um frenesi único em fazer parte de uma multidão. Cabe ao educador musical a capacidade de olhar criticamente para esses grandes eventos e questionar o propósito da música de massa, assim como também ter a compreensão que os alunos, assim como qualquer pessoa nas sociedades urbanizadas, participam ativamente desses eventos, ou comungam com eles de alguma forma, de tal maneira que extraem dessa vivência uma parte significativa da sua experiência estética, coletiva e de coesão social.

O sexto caminho é o dos jogos propriamente, já explorado nesse texto como estado lúdico. Aqui o autor apenas retoma essa ideia para evidenciar sua ligação com as demais.

O sétimo caminho faz o mesmo paralelo, só que entre artes e o estado

estético. Há uma particular ênfase aqui nas obras de arte, inclusive as musicais. Como o autor buscou expandir a noção de estético no trecho anterior dessa obra, aqui sua preocupação maior foi a de se certificar um lugar para as obras de arte no sentido mais convencional do termo.

Cabe aqui elucidar que Morin não reduz o estético ao artístico, nem o artístico ao estético. Por exemplo, ao mencionar a estética ambiental, o autor deixa clara a possibilidade dessa relação poética não envolver a arte. De maneira semelhante, ao conectar aspectos da vida social do estado poético, como as festas, rituais, espetáculos de massa, à presença marcante das formas artísticas, ele dissemina a ideia de que as artes estão presentes na manifestação desses diversos estados poéticos. Por isso nesse trecho do livro ele ressalta apenas as obras de arte em si, em uma tentativa de reconhecer o valor das chamadas grandes obras de arte para a cultura ocidental.

Em seguida, no oitavo caminho Morin trata do amor, como algo que nos liga diretamente à vida.

O amor vem de uma inacreditável força da vida que transfigura a vida. Liga-nos ao outro mesmo nos restituindo a nós mesmos. Realiza plenamente nosso ser biológico e nosso ser psíquico. O amor suscita uma quase divinização de um ser de carne, de sangue e de alma. O amor, unidade incandescente da sabedoria e da loucura, faz-nos suportar o destino e amar a vida (MORIN, 2012b:146).

Para a educação musical, é claro o papel da afetividade na relação entre educador, educando e a música propriamente. Essa preocupação muitas vezes é esquecida no ensino profissionalizante, apesar dos muitos relatos de profissionais que comentam a importância de uma figura referencial

na persistência dos estudos musicais quando estudantes. Para além disso, o amor pela música é certamente um fator que deveria unir educador e educandos. O problema costuma surgir quando se pergunta “qual música”. De qualquer forma, é importante destacar aqui o papel da afetividade. No *Método 5*, a afetividade é tratada anteriormente ao universo lúdico-estético-poético e logo após as diferentes nomenclaturas para a humanidade (*sapiens*, *demens*, *ludens*). O principal destaque neste trecho anterior do livro para o tópico do universo poético é o papel essencial da afetividade no desenvolvimento da inteligência e da razão. Uma forte influência no pensamento de Morin a respeito da afetividade e da sua relação com a cognição vem do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Valéria Arantes explica essa abordagem de Piaget quando afirma que “apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras” (ARANTES, 2002). Nesse sentido, Morin novamente se opõe ao pensamento cartesiano que dissociou o estudo da razão do da afetividade (emoção). No pensamento complexo, há uma íntima relação entre esses dois aspectos, daí o fato de Morin afirmar que a afetividade é a ponte entre essas diversas definições do humano. Morin também destaca o papel da afetividade em todas as outras manifestações do *sapiens-demens*, entre elas na comunicação interpessoal e a interpretação da realidade (ARANTES, 2002:121-122).

O nono caminho é apenas mencionado, pois pode-se considerar que o autor já o desenvolveu mais longamente no *Método 4*, quando trata da racionalidade. É o caminho da poesia na ciência. Ele fala do deslumbramento frente às descobertas científicas, especialmente as do século XX, referentes ao universo, à relatividade e à microfísica. Na música, há igualmente um deslumbramento na descoberta pessoal da série harmônica,

do campo harmônico e das relações entre os sons. Mesmo a descoberta pessoal de técnicas instrumentais e composicionais provoca também seu deslumbramento, como se uma venda fosse tirada de nossos olhos.

Por fim, o décimo caminho não é apresentado sistematicamente após os demais no texto. Trata-se de uma incursão que o autor faz algumas páginas adiante quando pensa na cooperação entre *sapiens* e *demens*, na socialização e na relação com a realidade. “A poesia vivida situa-se no *surreal*. Em seu estado supremo, ela se exalta em êxtase, ato absoluto de comunhão, de perda e de consumição do real, de perda e de realização de si” (MORIN, 2012b:145). Esse trecho apresenta algumas das características mais comuns ao estado poético, em suas diversas formas: a perda de si na coletividade ou no universo (natureza), a realização dos potenciais da coletividade para a construção de uma atividade, a potência do ato individual em contribuição com a cultura, a beleza da descoberta. Por isso que o autor toma a liberdade de chamar isso tudo de *surreal*, no sentido de se contrapor ao que normalmente é atribuída a experiência real a algo verificável, como uma presença do cientificismo no nosso cotidiano. Aí também reside o sentido de chamar o estado poético de estado transfigurador e transfigurado do real.

O estado poético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa. Purga a ansiedade, a preocupação, a mediocridade, a banalidade. Transfigura o real. Estado transfigurador e transfigurado da existência é, certo, precário, aleatório, mas estado de graça (MORIN, 2012b:138).

É importante notar que Morin dedica o capítulo seguinte do *Método 5*

a tratar das maneiras de atuação do estado poético na transfiguração do real. Nessa reflexão, estão juntas considerações sobre religiosidade, espiritualidade, morte e sobre as artes.

Tratei as questões sobre a arte e música ao longo da exposição de cada estado, de forma direcionar suas reflexões mais pertinentes à área de estudo da educação musical, foco deste artigo.

## Educação musical

A partir da apresentação de algumas ideias de Edgar Morin, passo agora a abordar alguns tópicos relevantes para a educação musical que seu pensamento pode fomentar. A primeira delas é a possibilidade de uma educação e de uma educação musical fundamentada no âmbito do artístico e musical. Pois aqui proponho uma educação musical pautada pelo universo lúdico-estético-poético, por seu modo particular de possibilitar que conhecimentos e experiências se organizem e reorganizem. Pode-se equivocadamente pensar que uma educação musical fundamentada na música teria como ponto de partida o som em estado puro. Mas nesse caso, se deixaria de lado seu fator fundamental: o sujeito que faz/percebe música. O modo principal e qualitativo de se fazer música está contido no universo lúdico-estético-poético. Ele se articula com inúmeras dimensões da vida social e individual, contendo o racional e o delírio, o científico e o mitológico. A música participa e se constitui em grande parte nas festas, nos ritos, na relação com a natureza, nos espetáculos de massa, nos jogos, nas obras de arte, no amor, na descoberta e na poesia vivida.

Por conta disso, posso afirmar uma educação musical aberta, no sentido de que esses estados não ditam conteúdos, indicam um tipo de experiência desejável para o contexto educacional. É importante notar que aqui não pretendo abolir a racionalidade em seu estado mais

predominante, pois isso não seria possível. O *sapiens* nunca anda sem o *demens*. Ao mesmo tempo que a racionalidade absoluta é impossível, sua ausência também o é.

Esse tipo de proposição ocorre paralelamente em relação a outras propostas de educação musical abertas, tal como em *Remixing the Classroom: Toward an Open Philosophy of Music Education* de Randall Allsup (2016) e no pensamento pedagógico latino-americano do FLADEM (BRITO, 2012; GAINZA, 2011). O importante a se destacar nesse contexto contemporâneo de aposta em pedagogias abertas é o questionamento de modas e modelos que se baseiam em conteúdos e estruturas curriculares fixas como forma de adequação a uma política neoliberal para a educação musical (GAINZA, 2011). A abertura exige um proceder reflexivo, uma adequação aos diferentes contextos e uma relação flexível entre as pessoas e as atividades musicais.

Outra característica que defendo para a educação musical é que ela seja baseada no processo, pois vivenciar esses estados não pressupõe uma educação com vistas em um produto final. Aprende-se e transforma-se um elemento cultural como a música através de uma vivência continuada e reflexiva com ela. Pode-se marcar pontos de apoio, modos de avaliação, mas o aprendizado não se dá de modo linear, tampouco o conhecimento musical pode ser totalmente medido por qualquer teste.

Esse é um tema pertinente na Filosofia da Educação Musical pelo menos desde a publicação de *A Philosophy of Music Education* de Bennett Reimer (1970). Mais atualmente, Elliott & Silverman (2015) tentam equilibrar a equação entre produto e processo no que eles denominam de quatro dimensões básicas da música: pessoas, processos, produtos e contextos (2015:100). Os autores defendem uma noção mais ampla possível do que se pode chamar

de produto, incluindo a performance e improvisação musical.

Considero o produto também como uma ilusão, no sentido de ser uma delimitação do processo. A ideia de que algo está pronto em música simplesmente não faz sentido. A música se trata de uma atividade de um ou mais sujeitos. Ela acontece. Está sempre em andamento. Nesse sentido que Morin pretende reestabelecer o estado estético como algo vivenciado por uma pessoa, não somente a característica de um objeto.

Por fim, situar a música em um contexto interligado com uma variedade de campos do conhecimento é estimular que ela participe de temáticas transversais. Ao não delimitar o conteúdo para elementos exclusivos da linguagem técnico-musical, se abre a possibilidade da vivência da música como parte da cultura, atentando-se para a sua relação com as outras artes e saberes. Esse é um tema de longa data pautado por Edgar Morin nas suas publicações específicas sobre educação.

### Considerações finais

Nesse trabalho, busquei a aproximação das ideias de Edgar Morin com temas pertinentes à educação musical, principalmente no sentido de reflexões conceituais, tal como é típico do campo da Filosofia da Educação Musical. Para Morin, o estudo da identidade humana passa por diversas áreas do conhecimento, entre elas, as ciências naturais, as ciências humanas e as artes. Portanto, o estudo e a prática da música são uma das maneiras de se entender melhor o fenômeno humano.

Ao descentralizar a racionalidade como parâmetro típico da identidade humana, Morin abre espaço para novos pontos de apoio nos estudos da antropologia. Para tanto, o autor apresenta o polo *sapiens-demens*, no qual a humanidade está em constante movimento entre racionalidade e loucura. Outra bifurcação possível a

partir da racionalidade é o pensamento duplo *mito-logos*, em que por um lado proporcionou o desenvolvimento da ciência e por outro a criação dos mitos.

Entre essas oposições, encontra-se o que o autor denomina de universo lúdico-estético-poético, conceito tomado como ponto de partida neste trabalho para uma reflexão sobre música e sobre educação musical. O lúdico se constitui como elemento que molda a cultura, que suspende as necessidades mais imediatas da vida para proporcionar um estado de engajamento psíquico diferenciado. O estético é um estado de encantamento, de deslocamento da subjetividade, capaz de ampliar a visão e o conhecimento do mundo. O poético é o estado de significação maior da vida, que engloba nove aspectos, entre eles os anteriormente mencionados estados lúdico e estético.

Por fim, entre os paralelos entre o pensamento complexo e a prática da educação musical, enfatizei o modo típico de organização do conhecimento que as artes proporcionam, uma educação a partir do sujeito que faz/percebe música e a possibilidade de articulação dos estados lúdico, estético e poético com inúmeras dimensões da vida social e individual.

Os conceitos de lúdico, estético e poético, ao mesmo tempo que delimitam o campo do fazer musical, também operam uma abertura em relação a temáticas transversais e à ligação de saberes tão necessária para a atualidade da nossa cultura.

### Referências

ALLSUP, Randall. *Remixing the Classroom: toward an Open Philosophy of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press, 2016.

ARANTES, Valéria. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. In: *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. OLIVEIRA, M. K ; TRENTON, D.; REGO, T. (org). São Paulo: Moderna,

2002. Disponível online em <[http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#\\_ftn1](http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1)>. Acesso: 14 mai. 2016.

BRITO, Teca Alencar. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latinoamericana. *Revista da Abem*, Londrina, v.20, n.28, p.105-117, 2012.

CAGE, John. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1961.

CARLSON, Allen. Environmental aesthetics. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível online em <<https://plato.stanford.edu/entries/environmental-aesthetics/>>. Acesso: 20.jan.2016.

CHASIN, Ibaney. *O canto dos afetos: um dizer humanista*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

FORTIN, Robin. *Compreender a complexidade: introdução a O Método de Edgar Morin*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

GAINZA, Violeta. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da Abem* Londrina, v.19, n.25, p.11-29, jan/jun 2011.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MARCHI, Euclides. O sagrado e a religiosidade: vivências e mutualidades. *História: Questões & Debates*, v. 43, n. 2, 2005.

MIRANDA, Paulo César. *Jogo musical e humanização: um olhar lúdico, complexo e sistêmico na educação*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2013.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. (1986). *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012a.

\_\_\_\_\_. (1991) *O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. (2001) *O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012b.

\_\_\_\_\_. (1999) *Reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.